

保育活動のなかにとらえられる

発達の順次的形成

河 野 ト シ エ

(保育学研究室)

Formation in order of stages of development
found in nursery activity

Toshie KONO

(一) はじめに

幼稚園や保育園において行われる保育という場面のなかのひとりひとりの子どもは、自分の遊びの生活領域を自分でととのえている。

そして、その子どもを囲んでいる外側の諸現象は、保育のプログラムとその進め方に見通しをもって用意された中にあり、子どもにとって、このような保育の生活空間が保障されている場合には、2才にみたない子どもでさえそこにある全体としての生活空間を自己の世界として、精神の拡がりの中に取り入れている。

乳幼児が、自分でととのえた遊びの生活領域（直接のかかわりをもつ範囲）をもつというのは重要なことだと考える。そのときに準備されている題材や、または構成されている環境刺激を、自分の手の中のものとしてしまい、それを駆使して、自分を実現して試みる自己実現活動が創られるから、4・5才児にもなればその活動エネルギーも大きく、意欲的かつ友好的遊びが発展的にひろがるのである。

これが用意された保育の場面に、主体的に取りくむ子どもの姿である。

また、子どもらははじめからインフォーマルなグループとして、あるいは組集団としての生活をもつのであるから、このような自己活動と自己活動のもつれ合い、にらみ合い、ぶつかり合い、むすばれ合い、親しみ合い、助け合う友だち、仲間たちという体験の出合いの生活をもつくり出していく。

しかし、ひとりひとりの子どもが集団保育を経験するから社会性が育つ という考え方には同意しない。そこ

には発達観の相違が考えられる。集団の生活が自己活動を力強くすすめることができるということではなくてはならない。

このような乳幼児の保育の場面の中に入ってはじめて、事実をいかに取りあげていくのか。子どもの生活の事実としての教育的意味は何なのか、といったような保育の問題を、子どもの発達の課題とのかかわりにおいて考えていくことを可能にする。

保育の場面の事実は、子どもの活動だけではなくて、子どもと、保育者の経験に裏づけられた主観の世界のひろがりや基盤であると考えなければならない。

それ故に、子どものあるべき姿については、はじめに述べたが、そのほかに保育者の存在も加えて考え、その保育者の主観の流れが重要な条件であると思わざるを得ない。

保育の場面において、子どもがいきいきと活動することを第一条件と考えていないような、次のような考え方ですすめられる保育には、子どもは未熟で幼稚で何もわかっていないひ弱なものとして、教え込む導いてやらねばならぬ対象としてしか扱わない。子どもに与える題材や、子どもにさせる保育となったり、子ども側からは、「どうしたらよいか」「つぎは何をするのか」という主体の動かない保育がすすめられ、保育者は、子どもに経験させたいと思う知識や文化の型をたくみに教授したいと願ったり、保育技術と保育内容の方法のみに意が集中したりする。そういう保育には、子ども自身が活動する存在であることが忘れられているから、この研究では問題の外になる。

従って、この研究は、子どものいきいきと活動する事実を事実としてありのままの子どもに接近し、触れていくと共に、さきに述べたような、筆者と保育者の説明の仮説によって考察をすすめていくこととする。

(二) 問 題

保育の場面の、子どもの主体的自発的存在をたしかめてきたが、保育をすすめる全体の生活空間を構成する諸条件をふまえて、子ども活動の事実から発達が形づくられていく法則性をみだしたいというのが第一の問題である。だがそれだけでは保育の問題としては十分ではない。みだした発達の現象を保育上どのように解しうるのか。そしてもっと大事なことはどのように解すべきかが、第二の問題である。

なお乳幼児の保育という教育上の特徴からすると、保育と文化との関連は深く、伝統的伝承的志向を求め、受け継いでいくことが主要にして必要なことと認識されるが、若い生命は将来に向って生きていくものであり、創造物の主体であるから、未来にひらかれるところの社会的文化的価値を生み出す保育を考えていかねばならない。子どもと保育者はその保育の場の主役である筈である。

しかし本研究ではその時点まで言及することはできないのであるが、発達形成と文化の教育的価値という課題性が将来に残るということをつけ加える。

(三) 保育の場面構造の要点

保育プランを練り、そして選択した保育内容の題材(ここでは積木遊びとはめ込みブロック遊び)を用意して、その教育目的にかなうよう条件をととのえ組織し、子どもをそれへ招じ入れて保育の場面とする。

そこまでは保育者側の論理であって、果してそれで子どもの主体的取りくみが実現するかというと、それはまだ定まっているわけではない。そこには、保育者主体の、与える保育、させる保育に堕してしまう危険がある。

(1) 今回の保育の場面では、子どもと保育者の相互に呼応し合う関係があって、その相互の関係をさらにいえば、お互いが他によって自己を発見するというのである。すなわち子どもは、保育者の承認・見守り・はげましの構えによって、自発的な取りくみの方向がきめられ、保育者は、子どもの自己発見的自発的行動の発生に添って、具体的な出方、扱い方、助け方を発見するのである。

その際、前の項に述べた保育者の構え(保育者の情緒的経験の用意に支えられた、承認、見守り、はげまし)が子どもにとっては決定的な条件となる。

(2) ついで子どもの自己発見的な自発的行動の発生に

添ってと述べたが、子どもの自発的行動も、保育者のさきにいったような構えが一貫して子どもとの間に敷かれひろがっていないてはならないし、それがまた子どもの保育者信頼を支えるという相互の関係にならなくてはならない。

(3) また保育の集団の場面では、年令の上の子どもあるいは、すでに経験を重ねた子どもの行動のモデルとしての存在が重要な意味をもつものである。まねることが多くおこって、早く他に伝わるし覚えられるのである。他の構成した場面との連りやお互いの作品のなかへまた別の遊びが重り集って群れ遊びの形となる。これらは社会活動に先き立つもので、自然な交流と非言語的交信が成り立っている。これは場面全体のふんい気を盛りあげているものである。

(四) 子どもの活動—記述と考察

子どもの遊び行動観察による記述から、問題を追っていくことにする。この記述の手続き等については、別項文献保育学会発表抄録に⁽²⁾⁽³⁾記載している。

子どもは、0才児(0.5カ月後) 1・2・3才児である。

乳児及び1～3才児にとっては、自分以外のそとは未知のもので充ちている。彼らの遊びをみていると、物(玩具・道具)の性質に馴れることから始まり、物の概念化から、物の操作の過程をたどる。この過程にしたがって説明したいが、その前に保育題材とした「積木を使って遊ぶ」「ブロックを使って遊ぶ」に取りあげた玩具である積木とはめ込みブロックについて述べておく。

椅子型積木とはめ込みブロックについて

この二つの玩具を素材にして、遊びに取りくむ子どもを観察したものである。先ず椅子型積木—この玩具は、手遊び用とちがい大型(36cm×34×25)で重量(2000g)もかなりある。あとでわかったことであるが、この積木を使うのにははじめから身体全体で馴れていき、そしてそれを使うという順次であった。はめ込みブロック—これはプラスチック材のはめ込み式の玩具であり、つないで遊ぶものであり、手の遊びを期待するものである。手の運動によって、つなぐというからくりを覚えてつなぐことができなければ遊びに発展しないものである。

これらの玩具に遊び道具として馴れること、玩具を使って遊びができるようになること、それには、この玩具のもついくつかの性質を子どもが克服していかなければならない。子どもが平易なことには退屈し、困難なカベのある事態に意欲的な取りくみ方するという機制を考えると、この二つの玩具には、子どもがのりこえねばならぬ問題を含んでいるのであって、ここに子どもにとって尽きない興味をよぶ要素がかくされている。

子どもの活動は、Ta. Iのように、発達の順次的段階

としてまとめ、それを考察の資料とする。

Ta. I に示したように

(1) 物(玩具)をもって遊ぶ子どもの行動には発達のプロセスとして、中心的ないくつかの課題をもちながらそれをのりこえていく子ども主体の発達形成がみられる。

積木とはめ込みブロックの、玩具としての性質は全く異なるのであるが、順次的な段階はほとんど一致するものである。

(2) 主要な活動は、(馴れ・なじむ)、(使い試みる)

(自由に使いこなす)、(多様な使い方)であって、そのことを抽象化すれば、順次—一次的段階・対象の概括、順次—二次的段階・対象の試行、順次—三次的段階・対象の操作、順次—四次的段階・高次の操作という発達順次である。

(3) 順次的形成については、田中昌人⁽⁴⁾⁽⁵⁾(1974)の、個人の系としての操作特性の高次化の方向—発達の質的転換期における次元可逆操作、獲得の階層に示唆され「順次」の段階がきまってきたのである。

Ta. I 玩具遊びにおける発達の順次的段階

順 次	特 性	主 要 な 活 動	具 体 的 な 活 動 上は積木遊び 下はブロック遊び
一次的段階	対 象 の 概 括	馴れる・なじむ	○ 1個の積木に触れ→扱う ○ とび降りる(支えられて) ○ 2個をもつ→2・3個をつなぐ、はずす
二次的段階	対 象 の 試 行	使 い 試 み る	○ 並べる3個→積む ○ かかえて運ぶ ○ つなぐ、直列に5～20個
三次的段階	対 象 の 操 作	自由に使いこなす	○ 積んだり並べたりする ○ やり直しをする ○ 長くしたり短くしたり自由につなぐ ○ やり直しをする。
四次的段階	高 次 の 操 作	多 様 な 使 い 方	○ いろいろな構成 ○ いろいろなつなぎ方

- 対象の概括とは……対象に馴れ、なじんでその対象の性質をとらえること
- 対象の試行とは……馴れて性質をとらえた対象を、手と身体でもって使い方を試みること
- 対象の操作とは……知的な対象の使い方をするようになること
- 高次の操作とは……上記より高次の機能による対象の使い方をする事

約3カ月ほど経つと、乳児(8カ月)は、一触れる・トントン音したり—の状態で触感的・視覚的に積木の認

Ta. II 馴れる・なじむ

積木—1個の積木に触れ→扱う

- 触る・トントンたたく→つかまって起つ
- 膝をつき押して動く・つかまって歩く
- よじのぼる・腰かける
- 押して歩いて方向転換・手をついて上り・起つ・這う
- 片脚ずつ降りる→(手をそえてやって)とび降りる
- 両手でもち身体で支えて歩く

次に、Ta. I に示した順次によって記述をすすめる。

順次— 一次的段階・対象の概括

8カ月～1才4.5カ月

積 木 の 場 合

～1才6カ月

ブ ロ ッ ク の 場 合

玩具に対して関心をもっていないようにみえていたが、

知がはじまるのはTa. IIのとおりである。一つかまって起つ—には適した高さである積木一個が安定を保っている感覚的認知は、次の行動にとって欠かせぬ重要なことであると思われた。すなわち一つかまって歩く—伝い歩きができ、一よじのぼる—ができるときは情緒的満足感をたたえ、保育者に応え、このとき積木になじみ自己との関係づけをもったときであろう。

上の空間のひろがる—よじのぼる—行動は歩行の前に行うものであり、そこには自発的行動としてくり返しがはじまるのである。

一腰かける—も同じく好まれる行動であって、なじみできたところで身体全体がすっぽり密着している安心さで腰かけている。そのときの情緒的安定感をさらに大きく包もうとするなら、その方法は幾人も腰かけている子どもたちを寄せて並べてやることである。

このようにはじめ感覚的認知中心の反応をしていたのが、感覚運動的になり、身体全体を投げかけていくといった運動をつくり出す。

次に一片脚ずつ降りる—から積木の上で行動の方向を変えて—とび降りる—(身構えるとき手で支えてやる)ことは、発達としては一次元可逆の行動である。1才4.5カ月頃のことであるが、積極的になってきたこの積木遊びは保育者のよろこびとも呼応するようになる。

Ta. III 馴れる・なじむ

ブロック—2個をもつ→2.3個を扱う

- つかんでみる・持ってみる・なめる
- はめようとする(両手にもつて)なめる・打ち合せる
- 2個ではめたり・はずしたり(偶然的)
- 2.3個どうにかつなぐ→はずす

両手にもった玩具(ブロック)をカチカチ合せたり、口に入れなめたりするのはこの玩具に限ったことではない。手に持てるものは動く手と口とを使って認知する。ところがこのブロックは凹凸があってはめ込んでつなぐという要件がかくされているわけでその問題をどうしてのりこえるのか。

両手にブロックを持った子どもは2つを打ち合せるとか、持って歩く—ということはするが形が凹凸をもつことに気づいていない。他の子(大きい子)がつかないでいる動きに気づくのである。教えたりするわけではない。自分のしているカチカチ合せる動きとはちがうところの動

きと、つないだ結果の形がわかってくる。「シテチョウダイ」という要求を出すときがある。大きい子が親切にやってみせることもある。それをじっとみている表情は覚えようとしているのか知ろうとしているのかわからない。だが、まねてみる。それはカチカチの出たための動きから偶然性を生む。もしうまくいかなばなめるとか放り出してしまうということもまだまだある。偶然にできたとき、「できたね」と応じてやると満足感を示し、カチカチのときと違う感覚を知るのであろう。凹凸のおさまった感覚を納得し、できたのだと感ずる。そしてできたあと持って歩かないではおれないらしい。

対象に馴れて概括するはじめである。

1才5カ月(女)3個つかないでその上もう1個つなごうとするが、凸と凸とを合せるからはまらないため放り出す。2.3回くり返したのちあきらめると記録している。

つなぐ ↔ はずす、つまり運動方向を変える行動、すなわち一次元可逆はそのあと間もなくできるようになる。偶然性がのこるのは、はめ込みのからくりがわかったとしても技術的に拙いからで合せる行為の延長にあるようにみえる。だが全くあきらめてしまうのではなく間もなくまたつなぐ、はずすことに取りくむ。

積木と同じく1才4.5カ月頃のことである。

たくさんブロックがあるのに2.3個しか(積木の場合は1個)扱えないことについては、そうした範囲の狭いなかにいるということで、その機能特徴はといえば、対象に馴れ、なじみそしてそれらの概念を形づくるという点であろう。

順次— 一次的段階のまとめ

物を対象にしてきわたり持ったりする自己活動からその物の概括をする。保育者がその対象を容認し、積極的に目あてにするよう誘導するということもあるが、集団内ではモデルとしてみているところの他者と積木があって、それが自己より安定しているなど優位の認知があって自己活動としての概括をたすける。

積木の場合は、身体全体でもって積木の性質を一般化していくものとみることができる。—両手で支え持つ—といった腹と胸にのせて支えるような大胆なこともやる。ブロックは両手でもって—どうにかつなぎはずす—というなじみ方から、対象の一般化いわば概括をするのである。

またこの段階の後半には行動の可逆がみられるが、これが発達の中心的課題であって、それを遂げるとき子どもは発達のステップを一つこえるものと考えている。

順次—二次的段階・対象の試行

1才5.6カ月—1才8.11カ月 1才6.7カ月—2才3カ月

積木の場合

ブロックの場合

Ta. IV 使い試みる

積木—並べる 3個→積む→かかえて運ぶ

- とび降りる・並べた中へ入り込む
- 並べる 3個
- かかえて運ぶ（腹と胸を使って）
- （3段重ねてある上を）這う・歩く
- 積む 2個

—とび降りる—ことは活動性が身体的快感をもち、盛んに経験される。「ミテテ!」と声をかけてくる。賞讃せざるを得ない。このように前の段階にできた可逆が確実にできるようになるのであるが、それが子どもらの満足感を大きくしくり返し行動ともなる。

くり返す練習量が多くなると、身体の動きがリズムをつくり快い運動の循環がある。身体的自我といってよいだろうが、自発的な自己調整による創造行動でもあり子どもの内の心の動きの現れである。対象によって身体的自我を形成するものである。

教えたり手をかしたりするよりも見守りをつづけ、子どもが遂げようとしていることの成就をたすければよい。また積木を並べた箇所にした凹部へ入り込んで遊ぶことがみられる。一人とか数人で入り込んで空想的な遊びの場にしていく。次に並べるということが出来る。並べ積むということは一応目的的で並べよう。積もうとする。そのことはすでに定位的行動となって表現される。同じ向きで並べるものであるが、それはどこかへ焦点を合せて並べるのであって、向きの違ったものを並べかえるとか、気づかない子のしたのを訂正したりするのはこの種の判断が働らくものと思われる。並べ方は面によって変化がでてきて、その並ぶ面の連続のおもしろさ、変化から新しい使い方を創り出す。

縁が続けばその上を歩いてスリルを味わう。空間ができれば入ったりくぐり抜けたりするといった調子で遊びはひろがっていく。すっぱり入って「オフロ」だという。

さてこれらの積木構成には必然的に運ぶことができないわけでもない。積木は手がけるのに都合のよい作りであるため2000gの重さの一つの抵抗として受けとめ、意欲を盛りあげるようだ。腹と胸とを使わねば運べないがよく粘る。2才に近づくにつれて身体のこなしが協応的になる。

Ta. V 使い試みる

ブロック—つなぐ 直列に

- 5個～15個つなぐ
- 持って遊ぶ 持ち歩き・走る・ひとりごと
- つないだものの途中をはずし、またつなぐ
- 20個ぐらいつなぐ（もちかえてつなぐ）

つなぐことが主流の活動である。つなぐ仕組みが呑み込めて凹凸をたしかな認識をもってつないでいく。手の運動がたしかになると共に、なめらかな作業がやや手早くできるようになる。活動に熟をもってくる。つないだ長いものの途中で2・3箇所外し、またもとのようにつなぐ。

積木の場合と同じく対象を概括し一次元可逆が完全にできると共に、次の段階の形成の試みがゆたかな活動として現れる。

5～7個つないで「ア、コンナンナッタ!」といいながらまたつなぐ。1才11カ月(女児)、5～7個つないで「バーン・バーン」と打つまね。ものにみたてて遊ぶ。1才10カ月(女児)、10～13個ぐらいつなぐと手を持ちかえて重心を動かさねばつなげない。手を持ちかえ床におろしたり、ヒザの上においてつずけてつないでいく。

ブロックの数をあらかじめ身辺に確保しておいてはじめることもある。他の子が取ろうとすると怒る。

積木の場合とややずれるが1才6.7カ月～2才3.4カ月頃まで続く。

つなぐブロックの数が5～8個、10個～15個から20個へだんだん長くつなげるのは、狭い範囲にいる子どもの心が関心的に次第に拡がっていくからであろう。事実少ししかつなげないときよりもモタモタしないで手つきが鮮やかに速く心は集中的である。

この段階はとにかく1+1+1……の直列つなぎの試みが続く。

順次—二次的段階のまとめ

一次的段階で対象の概括をなし得るとみてきたが、この段階になると概括したものを使い試みるようになる。

使って遊び、使い試みるという主体的なしかもたしかのある身体運動化した活動になる。身体運動に自己を実現するのである。つまり目あてをもって試み、その目あてが対象によって実現できるのである。これを身体的自我といってもよい。そうしてこのような遊び—身体的

自我活動は、速くたしかなものになると共にひとりごとを混え、空想のひろがりをもった遊びが対象を生かす身体活動のなかに必ず発生する。例えば「何をしているの？」と問えば動作を交え、「デンシャ、オフロ」と答えがかえってくる。そこには1才～1才4.5カ月の一次元可逆操作⁽⁴⁾のできていない言葉の獲得は困難だという段階をみごとにのりこえていることがわかる。

こうしてまた、つないだブロックの短いものはミニカーになって「ブー」、長いものは「エイッ エイッ」と殺ばつな捕りものとなる。

このように自己活動にことばで意味をもたせ、つもり遊びとかみたて遊びが盛んに行われる。いわゆるまね遊びである。この段階の中心的な課題は、前の段階の行動の完成とともに形成されることばの獲得である。

順次—三次的段階・対象の操作

1才10カ月～2才3.4カ月 • 2才1カ月～2才3.4カ月
積木の場合 ブロックの場合

Ta. VI 自由に使いこなす

積木—積んだり並べたりする、やり直しする

- 数個並べ押ししながら走る・並べてその上を歩く
這う・両足とび
- 3段に積み上げる・2個積み押していく
- 持ち運ぶ（腹と胸を使う）
- 並べることと積むことによる構成→やり直しをする。

積木に馴れたのち使い試めすことをした結果、その経験と能力を生かし積木の構成がいろいろ試めされる。それは大体2個の積木を関係的に使い並べたり積んだりするのであるが、積んではまたおろして別のを積む。運んだのを並べ直すという構成とやり直しの連続である。活動中はほとんど無言で一途な集中活動であり、一息つくときは目あて通りであったことに対する安堵の休息か、また思うようでない焦りのある休息である。

いずれもあまり干渉は必要としない。子どもの慣れた手順で活動が継続されるからである。

身体の協応動作がたくみになったことも見逃がせない。

そして積木の上を歩いたり這って泳ぐまねをしたり、物をのせて押して歩いたりはじめでの新しい遊びを自由に思いついてやってみる。

これらは一人遊びが中心になって行われるが、並べたり

積んだりする互いの活動に連合ができるとか、1人の発想に他が同意し協力し、といった仲間関係もできてくるこの段階の遊び方は、個別的能力的で意欲がある。

Ta. VII 自由に使いこなす

ブロック—長くしたり短くしたり自由につなぐ

- 長くつないだり 短かくつないだり
- つないだものを何かに見たてる
- 斜めにつなぐ→直列から面の構成へ

はめたりはずしたりが自由にスムーズにできる。「まよわずに13コつなぐ」「無造作につなぐ」という状態である。

ブロックをずらしてつなぐと斜めつなぎになる。並列につなげば面ができる。直列つなぎだけであったときよりもいろいろ変った形のものに作られていく。けれども2才ではこのふしぎな変化を十分に生かして構成を遂げることは難しい。「6コまで斜めつなぎしていたがまたはじめからやり直す」2才（男）、「8コ逆山形につないだが、やり直して直列につないでしまう」2才3カ月（女）何に戸惑うのかもとへ戻してははじめからやり直すことが多い。だがそれは、すでに線と面の二方向へむけて自己の空間をひろげ、その可逆のできる段階を形成しつつあるとみられる。

直列につなぐことはいよいよ自由にやれるが、長くなれば立ち上ってブロックを立ててつなぐとか、横にしたままでどんどん長くするとか、長い短いをつくるのに半分にはなしたりつなぎ足したりという変化をつくるのが自由自在である。

三次的段階のまとめ

前の段階で試みられた活動は、物を使い試めすことであって行動は緩慢であったが、この段階では自発的な経験が活動を促し、機能もたかまって自由に使いこなすことができるようになる。

積木の方は2、3個並べ積む行動を基本にして、5、6個まで扱ってできる構成であり、ブロックの方は自由な直列つなぎをもとにして面を構成するつなぎ方になるが、そこで行われる構成は、できたものをくずしてまたもとからやり直しをする、すなわちはじめの方法を否定して全く別の方法を探すためのやり直しかと思わせるようでそこに可逆性をみることができる。かつ積むことと並べることとか線と面の空間の取りくみをする主体の子どもにとっては、それがこの段階の中心的な課題であ

る。

順次—四次的段階・高次の操作

2才5カ月～ ・ 2才5カ月～
積木の場合 ブロックの場合
Ta. VIII 多様な使い方

積 木—いろいろな並べ方積み方・立体的構成
ブロック—いろいろなつなぎ方・立体的構成

使い方の応用範囲は広く、構成は多様である。くわしい説明は割愛する。

四次的段階のまとめ

この段階は前の段階の操作よりも高次の操作で、形成された諸機能により自由に変化に富んだ立体的構成ができ、かつ共同的社会的活动はさらに構成物を大きくし作ったものを使って遊ぶ発展的なものになる。

またブロックの色をはじめて抽出することができるようになる。それは1個だけ混っている赤色の発見、同色ばかり集めてつなぐこと、色名を稱えて区別してつなぐなどである。

この段階はゆたかな経験が中心的課題である。

(五) まとめと残された問題

1. 保育場面に活動する子どもの一つ一つの行動を、発達序列としてみるのではなく、行動の層のまとまりとしてみると、子どもの主体的自発的発達の順次的段階が形成されていくとづけることができる。

それは、そのそれぞれの段階には、Ta. I に掲げた中心となる発達の特性があきらかであるからである。

2. 子どものその発達は、子どもが物とか玩具という対象をとらえて、その対象を通し、身体で自己自身を表現することによってなされていく過程である。

3. 子どもと保育者の関係は、子どもを対象としてみるのではなく、相互に呼応し合う関係であるとみる。

4. 次に保育における子どもの行動は、さきにも述べたように、高度の自発的行動である。このことははじめに、説明の仮説によって考えたいといったそのことであり、それは保育における子どもの活動の記述によって客観化され、それらの記述の解釈によってさらに客観的になったものとされる。

5. 個の発達の、主体的自発的な順次的段階の形成の

過程は、個の中核的全体的な理解を助けるものであって、そうでなければ、子どもの発達理解から保育方法の原理を引き出すことはできないと考える。

またそうした保育の場面では、いくつかの変数をもつものであって間接的な法則性のものもありうるといえる。発達序列としてみる発達理論などは生理的成熟優位の説であって、これまでもふれたように、このような発達のみ方を支持しないものである。

なお個人差については、子どもらの個人別発達の順次的形成過程の記録を重ね合せてみた結果によると、個人別経験別による年令のずれは多彩である。

このことは本研究のような発達段階のみ方によれば、当然のことであって、一定の順序でおこる段階ではあるが、それは一定の段階にあらわれるものが、必ずしも年令と一致はしない。形成していく主体はおのおのの子ども自身なのである。各個の順次的段階的形成はみな同じである。それでもなお各段階の最大値的平均は、Ta. II—Ta. VIII に記したとおりである。

これも保育方法に密接な関連があることはいうまでもないことである。

文 献

- (1) S. Brody : Patterns of maturing 12 Problems of Ego Formation 1956
International universities Press, INC.
New York
- (2) 河野としゑ：年少幼児の教育的機会 積木あそびに
小田 貞乃 みられる発達過程 日本教育学会抄録
1973
- (3) 河野としゑ：幼児のあそびの研究 1・2才児の知的
高家 照枝 行動 日本保育学会抄録 1974
- (4) 田中 昌人：「精神薄弱児」研究の方法論的検討—
精神薄弱児の発達 心身障害者福祉問題
総合研究所
- (5) 田中 昌人：発達保障への道 3 発達をめぐる二つの
道 3章 全国障害者問題研究会出版
部 1974

(昭和50年1月16日受理)